

PROJEKTOWANIE SYSTEMOWE ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH W PRACY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Kiedy określając własną profesję nazywamy siebie *nauczycielami akademickimi*, często nie uzmysławiamy sobie w pełni faktu, że określenie to jest skrótem myślowym o nader bogatym znaczeniu. Druga część tego określenia jest właściwie jasna – informuje o szczelbu edukacyjnym, na którym odbywa się profesjonalna działalność dydaktyczna. Pierwsza zaś o tym, że i na tym poziomie kształcenia (mimo iż wszyscy jego uczestnicy są ludźmi dorosłymi) ośrodkiem naszej nauczycielskiej działalności jest proces dydaktyczno-wychowawczy, stanowiący integralną całość skierowaną na wywołanie określonych zmian w innych dorosłych – w ich wiedzy, umiejętnościach oraz właściwościach podmiotowych. Zakres tych zmian określany jest w pewnej części niejako **z zewnątrz**, a niekiedy **z góry** przez tych, którzy posiadają władzę i kontrolę nad wzrastaniem i rozwojem młodego pokolenia. Manifestują ją oni m.in. poprzez formułowanie oczekiwań oraz wymagań wobec kompetencji ogólnych i zawodowych absolwentów uczelni wyższych. Niekiedy – choć przyznać trzeba, że z rzadka – przybierają one postać celów kształcenia wyższego. Jako nauczyciele akademicy jesteśmy tymi, którzy owe oczekiwania i wymagania wielokrotnie konkretyzują pod postacią celów i zamierzeń na miarę swego rozumienia owych kategorii. Czynimy to na różnych poziomach – koncepcji kierunku studiów, specjalności lub przedmiotu zawartego w planie studiów, a niekiedy na poziomie pojedynczych zajęć dydaktycznych, w sposób bardziej lub mniej jawny. Poziom owej jawności w dużym stopniu zależy od ukształtowanej w każdym z nas filozofii własnego zawodu w jej części dotyczącej istoty studiowania, własnej roli nauczyciela akademickiego i roli społecznej studenta. Ten namysł wpływa również na projektowanie przebiegu realizacji owych celów oraz modyfikowanie własnego działania w zależności od znaczenia, a w konsekwencji (na ogół) usytuowania przedmiotu w planie studiów, relacji pomiędzy studiującymi oraz nauczycielem akademickim, założonymi i osiągniętymi rezultatami działań własnych, a także studentów.

Wynika z tego, że działalność nauczyciela akademickiego ściśle wiąże się z działaniami innych osób. Dlatego też decyzje, jakie podejmuje w sferze działań dydaktycznych, często są uwarunkowane tą właściwością. Wyraża się to w uwzględnianiu, w toku podejmowania postanowień dotyczących działań o charakterze dydaktycznym, cech i zachowań innych osób: nauczycieli akademickich (np. wykładowcy przez prowadzącego ćwiczenia), studentów, ich przyszłych pracodawców, z którymi pozostaje

w różnorodnych relacjach wynikających m.in. z tego, czy są oni zainteresowani rezultatami owych postanowień, czy są ich przeciwnikami, czy może będą skłonni do porozumiewania się i współpracy w imię wspólnych korzyści, czy też pozostaną jedynie biernymi obserwatorami działań dydaktycznych. W konsekwencji celowy namysł nad własnym działaniem, jego projektowanie przed podjęciem czynności realizacyjnych wydaje się urastać do rangi jednego z ważniejszych elementów zawodowej działalności nauczyciela akademickiego.

Wywód ten miał na celu uzmysłowienie sobie przez czytelnika tego tekstu jednej z najistotniejszych właściwości pracy nauczyciela akademickiego – jej *intencjonalności*. Cecha ta wskazuje, że swe profesjonalne działania podejmuje on ze świadomością, iż są skierowane na spowodowanie założonych zmian, jakie mają zajść w studentach pod wpływem podejmowanych przez niego decyzji i czynności. Stwierdzenie to jest jednak niepełne. Określa bowiem jedynie uzmysłowienie sobie przez nauczyciela akademickiego konsekwencji swego działania. Intencjonalność oznacza jednak coś więcej – **zamiar** osiągnięcia założonych zmian.

Intencje nauczycielskiego działania określane są poprzez cele, jakie podejmuje spośród mu zadanych z zewnątrz lub które stawia sam czy wraz ze studentami. Dążenie do ich urzeczywistnienia wymaga działalności świadomej i systematycznej. Musi więc być przewidziane z pewnym wyprzedzeniem czasowym. To oznacza projektowanie i planowanie pracy własnej i studentów. Jest ono elementem pracy profesjonalnej każdego kompetentnego nauczyciela akademickiego. **Kompetentne** zaś, jak pisze T. Pearson, **nauczanie zależy od trzech czynników: wiedzy przedmiotowej, usystematyzowanej wiedzy o nauczaniu, refleksyjnego doświadczenia pedagogicznego**¹. Z wymienionych trzech obszarów kompetencji nauczycielskich, dla prowadzonych tu rozważań w obszarze poruszanych zagadnień istotne są zwłaszcza drugi i trzeci. Wynika to z faktu intencjonalności pracy dydaktycznej. Jeśli chcemy pobudzić studentów do studiowania, musimy przemyśleć działania, które będą temu służyć, zarówno jeśli chodzi o ich jakość, jak i kolejność. Oczywiście, nasze intencje wyrażone w założonym projekcie będą w czasie zajęć ulegać niejednokrotnie modyfikacji w zależności od sytuacji, jaka tam powstaje. Porównanie owych zamiarów z wprowadzonymi zmianami staje się wielokrotnie źródłem kolejnych projektów i przedsięwzięć realizacyjnych, co w konsekwencji prowadzi do doskonalenia pracy dydaktycznej. Większy zasób zamiarów (planowanych rozwiązań alternatywnych) sprawia, że prowadzący zajęcia jest lepiej przygotowany do radzenia sobie z różnymi sytuacjami pojawiającymi się na zajęciach. Umożliwia to również konstruowanie wielu dróg pracy własnej i studentów, unikania „ślepych zaułków” pojawiających się na zajęciach i wielu bezproduktywnych działań. Stwarza także warunki do refleksji nad własnym działaniem profesjonalnym, co jest warunkiem ciągłego jego doskonalenia.

Tu zatem pojawia się pytanie, jak projektować pracę dydaktyczną ze studentami. Odpowiedzi na to pytanie jest niewątpliwie wiele. Musiałam zatem dokonać pewnego wyboru strategii postępowania, określając na początku zbiór założeń, który będzie determinował dalszy ciąg mojego wywodu.

Po pierwsze – osobami, ku którym skierowana jest działalność dydaktyczna nauczyciela akademickiego są studenci będący ludźmi dorosłymi. Posiadają oni już bo-

¹ The Holmes Group *Tomorrow's Teachers*, s. 62, cyt. za A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, WSiP.

gate doświadczenia w procesie uczenia się, wyniesione ze swoich lat szkolnych, często determinowane wieloma nieznanyymi nam osobowymi i rzeczowymi uwarunkowaniami. Doświadczenia te w zasadniczym stopniu wpływają na przebieg i rezultaty procesu studiowania. Pomijanie tego faktu staje się nie tylko przyczyną szeregu zaskakujących sytuacji przeżywanych przez wielu nauczycieli akademickich, ale wpływa też na to, że stosowane przez nich strategie postępowania bywają nieadekwatne nie tylko do oczekiwań studentów, lecz także do założonych celów ich nauczycieli.

Po drugie – pamiętać musimy, że przestrzenią, a zarazem jednym z celów naszej działalności jest proces studiowania, będący strukturą działań naszych uczniów – studentów. A ten, co wynika z jego cech konstytutywnych, jest z natury rzeczy indywidualny. Inaczej mówiąc, proces studiowania ma charakter podmiotowy. To student, ucząc się, dokonuje zmian w swoich kompetencjach. Nauczyciel akademicki może mu jedynie stworzyć odpowiednie warunki informacyjne, metodyczne oraz organizacyjne, ułatwiające to działanie. Nie zmienia to wszakże faktu, iż najczęściej ma on do czynienia z mniejszą lub większą grupą zajęciową, a niektóre zadania studenci wykonują zespołowo. Można zatem powiedzieć, że praca dydaktyczna nauczyciela akademickiego polega na **wspomaganiu studiowania**, uprawianego przez każdego studenta. Ważne jest zatem znaczenie, jakie nadajemy czynności studiowania (między innymi odpowiadając sobie na pytanie, jaki jest układ czynności osoby studiującej), roli społecznej studenta oraz własnej roli jako osoby wspomagającej owo studiowanie.

Po trzecie – intencjonalny charakter pracy dydaktycznej na uczelni wyższej, o czym była już mowa, powoduje, że w samym swym założeniu wpływa ona w pewnym, choć niedookreślonym stopniu, na rozwój indywidualny studenta. Mówią o tym choćby wywody poświęcone relacji mistrz – uczeń w wielu biografiach wielkich uczonych. Te relacje oraz warunki, w jakich się tworzą i przebiegają, konstruuje swoje pedagogiczne środowisko, podtrzymują albo też hamują proces studiowania. Systematyczne projektowanie owego środowiska sprzyja tworzeniu się tego, co nazywamy specyficzną atmosferą studiowania, a w konsekwencji rozwojowi indywidualnemu każdego studenta. Nie znaczy to, że nie doceniam wagi oddziaływania oryginalności, spontaniczności oraz swoistej charyzmy, posiadanej przez niektórych nauczycieli akademickich, ale nie możemy zapominać o tym, że cechy te nie każdemu z nas są dane (dane w sensie ich posiadania).

Po czwarte – projektowanie działalności wspierającej proces indywidualnego studiowania każdego studenta, ze względu na wymienione tu właściwości, powinno mieć charakter systemowy. Wyjaśnieniem tego ujęcia zajmę się w dalszej części swego tekstu².

Podejście systemowe w projektowaniu działań edukacyjnych jest szczególną strategią postępowania w analizie i projektowaniu okazji edukacyjnych oraz układów, jakie tworzą. Ma ono też na celu wykrywanie ich dysfunkcji oraz, w dalszej kolejności, modyfikację zmierzającą ku dostosowaniu ich do podmiotów pedagogicznego działania, warunków instytucjonalnych, a także społeczno-kulturowego kontekstu ich występowania³. Może być ono stosowane na różnych poziomach systemu edukacyjnego.

² Por. R.M. Gagne i in., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, WSiP, s. 18–19.

³ Por. *Proces kształcenia – podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli*, tłum. M.S. Szymański, Warszawa 1986, WSiP, s. 9 i nast.

Podejście systemowe jest szczególną strategią projektowania pracy dydaktycznej, ponieważ u jego podstaw leży założenie mówiące o tym, że o istocie każdego systemu (a więc również i edukacyjnego), o jego specyficznych właściwościach, które pozwalają go wyróżnić spośród innych, przede wszystkim decydują relacje łączące jego składniki. To właśnie one nadają zbiorowości owych elementów cechy systemu.

Poniżej przyjrzymy się kilku wzorcom strategii systemowego projektowania działalności edukacyjnej. Zostały one wyróżnione ze względu na punkt ciężkości, wokół którego koncentruje się każda z nich. Tymi punktami centralnymi mogą być, w zależności od przyjętej filozofii kształcenia, *wiedza* stanowiąca **materiał dydaktyczny**, *czynności* składające się **na proces dydaktyczny na uczelni wyższej**, *osoby*, czyli **student i jego studiowanie oraz grupa studiujących**⁴.

Zanim owe wzorce zostaną nieco dokładniej omówione, konieczne wydaje się kilka słów wprowadzenia. Wśród czterech wymienionych powyżej koncepcji, dwie pierwsze mają usytuowany punkt ciężkości **poza studentem i jego samodzielnym studiowaniem**. Z pewną ostrożnością można zatem stwierdzić, że czynią one studenta **przedmiotem** działań dydaktycznych. Wprawdzie obie koncepcje różnią się między sobą, bowiem w pierwszej z nich do najwyższej rangi urasta tradycyjnie pojmowana treść kształcenia, a w drugiej – proces kształcenia w szkole wyższej, lecz posiadają także kilka cech wspólnych. W obu decyzje co do celów i treści edukacji młodego pokolenia ulokowane są poza studentem, w ręku tych, którzy mają nad nim władzę i kontrolę. Tym, kto podejmuje bezpośrednie decyzje, dotyczące dystrybucji zadań, wiedzy oraz osiągnięcia założonych rezultatów, jest nauczyciel akademicki. On też przejawia największą aktywność w sytuacjach dydaktycznych. Toteż niejako zakłada się niski poziom samodzielności studiującego, reproduktywne formy jego aktywności oraz dopuszczanie go jedynie do mniej istotnych decyzji wykonawczych. Stąd też motywy działań edukacyjnych studenta mają na ogół charakter zewnętrzny.

Dwie pozostałe koncepcje skoncentrowane są **wokół studenta i procesu jego studiowania**. W pierwszym przypadku jako jednostki, w drugim zaś – jako małej grupy społecznej. Tym samym student staje się w rzeczywistości edukacyjnej, kreowanej przez owe koncepcje, **podmiotem** procesów akademickiego kształcenia. Oznacza to, że sam stawia cele swego edukacyjnego rozwoju lub samodzielnie je akceptuje, sam też podejmuje decyzje istotne dla ich urzeczywistnienia, wykonuje również czynności samokontrolne i samooceniające. Uczy się także we współpracy z innymi, w tym też razem z nauczycielem akademickim. To sprawia, że poziom jego samodzielności jest wysoki, dominuje wewnętrzna motywacja uczenia się, a studiowanie nosi znamiona twórczego działania. Prowadzącemu zajęcia pozostaje rola obserwatora, życzliwego doradcy i partnera we wspólnym studiowaniu.

Oto bliższa charakterystyka koncepcji, o których tu mowa, oraz strategii projektujących działanie podmiotów procesu edukacyjnego.

1. Cechą charakterystyczną **koncepcji skoncentrowanej na materiale dydaktycznym** jest to, że jej punktem centralnym czyni się **program nauczania**. Jest on ustalany na poziomie kierowania systemem, a więc na tym, na którym podejmuje się najistotniejsze decyzje, dotyczące przebiegu procesów edukacyjnych. Program ów definiuje

⁴ Por. *Proces kształcenia...*, s. 81–93; wzorce projektowania systemowego zostały opracowane pod moim kierunkiem przez studentów studiów podyplomowych *Edukacja i reforma*, prowadzonych w Instytucie Pedagogiki UJ w Krakowie, w latach 1998–2000.

się na ogół jako dokument, **oficjalną instrukcję**, zawierającą cele dydaktyczno-wychowawcze, materiał nauczania. Zawiera też uwagi, których treścią, obok ogólnych wskazówek metodycznych, jest niekiedy harmonogram realizacji poszczególnych działów programowych lub jednostek tematycznych. Tak więc w opisywanej koncepcji, podobnie jak i w następnej, najważniejszą funkcją, jaką pełni program dyscypliny będącej przedmiotem studiów, jest funkcja realizacyjna. Prowadzący zajęcia decyduje przede wszystkim o sposobach urzeczywistniania programu – określa szczegółowe cele nauczania i zadania dla studenta, dobiera dostosowane do nich metody opracowania wiadomości i okazje edukacyjne. Środki i materiały nauczania są tu traktowane jako pomoc wspierająca działania nauczyciela. Bliższy wgląd w charakteryzowaną koncepcję pozwala stwierdzić, że student nie jest w niej ważnym elementem. Na żadnym poziomie decyzyjnym nie uwzględnia się jego zainteresowań, potrzeb czy preferencji. Jest więc **przeźroczysty**. A może **nie ma go wcale**? W opisywanej tu koncepcji nauczyciel, także akademicki, jawi się jako wykonawca z góry narzuconego mu z zewnątrz programu edukacyjnego. Jego działalność projektująca ma bardzo ograniczony charakter. Sprowadza się do planowania średnio- i krótkoterminowego przekazywania wiedzy oraz kontroli rezultatów studiowania swoich uczniów – studentów. Jego czynności projektujące obejmują następującą sekwencję kroków metodycznych:

**Model projektowania koncepcji kształcenia,
którego ośrodkiem jest materiał dydaktyczny**

*Przeprowadzenie analizy programu zewnętrznego
(lub zewnętrznych zaleceń programowych)*



Sformułowanie szczegółowych celów dydaktyczno-wychowawczych



*Podjęcie decyzji co do alternatywnych strategii postępowania,
które mogą wystąpić w toku zajęć*



*Zaplanowanie okazji (sytuacji) edukacyjnych,
skierowanych na realizację założonych celów szczegółowych*
(dobór zadań dla biorących udział w zajęciach, wiadomości, jakimi prowadzący będzie operował, układów czynności prowadzącego zajęcia oraz odpowiadających im czynności studentów)



Wybór i/lub konstruowanie środków oraz materiałów dydaktycznych



Zapis projektu

2. W koncepcji skoncentrowanej na procesie dydaktycznym treścią decyzji podejmowanych na poziomie makrosystemu są ogólne cele kształcenia pod postacią tzw. **kompetencji życiowych i zawodowych absolwentów**, czyli tzw. **profilu końcowych**, oraz podstawowe założenia programowe. Najważniejszym elementem tej koncepcji są **relacje**: nauczyciel akademicki – student oraz nauczyciel – nauczyciel. To właśnie one determinują strategię postępowania dydaktycznego. Rodzaj i treść tych relacji zakładany jest w przyjętych założeniach, przy czym niekiedy są one niejawne. Nauczyciel akademicki, inicjujący proces studiowania studentów, podejmuje najważniejsze decyzje edukacyjne. Czyni to na poziomie konkretnej szkoły wyższej, kierunku studiów, przedmiotu lub kursu przedmiotowego. Strategię postępowania dydaktycznego stanowią ogólne układy czynności nauczycieli i uczniów, określane przez pożądane rodzaje aktywności człowieka, preferowane przez uczących się style studiowania oraz rodzaj wiedzy. Te z kolei determinują typy sytuacji dydaktycznych i związki zachodzące zarówno pomiędzy ich składnikami, jak i pomiędzy nimi samymi. Tak więc sytuacje (okazje) edukacyjne podporządkowane zostają strategiom dydaktycznym. Dlatego planuje się je po ustaleniu wszystkich innych składników projektu. Omawiana koncepcja do rangi najwyższej podnosi efektywność działań edukacyjnych. Cechami cenionymi w niej najwyższej są skuteczność oraz racjonalność. Zaś na uwagę osoby projektującej zasługuje znaczenie, jakie przywiązuje się tu do analizy czynników wspierających i zakłócających proces studiowania. Czynności nauczyciela projektującego, zgodnie z założeniami tej koncepcji, są następujące:

**Model projektowania koncepcji kształcenia,
którego ośrodkiem jest proces dydaktyczny**

Analiza celów edukacyjnych i założeń programowych



Opis właściwości uczestników procesu edukacyjnego



Ustalenie pożądanych relacji prowadzący – studenci



Określenie strategii postępowania dydaktycznego



*Rozpoznanie instytucjonalnych czynników wspierających i zakłócających przebieg procesu
i zaprojektowanie sposobów ich wykorzystania oraz neutralizacji*



*Dobór sytuacji dydaktycznych do przyjętych strategii postępowania pedagogicznego
(ustalenie zadań dla studentów, informacji pełniących funkcję materiału dydaktycznego i środków
ich prezentacji, modeli nauczania)*



Zapis projektu

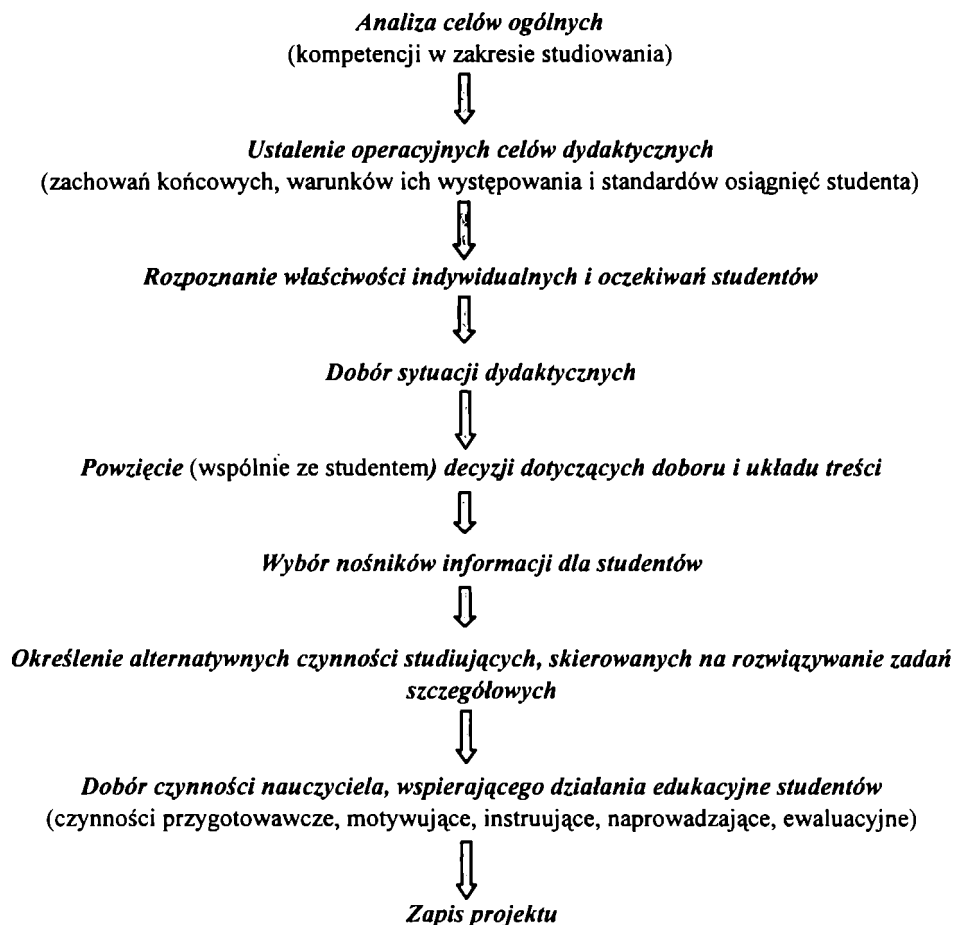
Charakteryzowana koncepcja, w przeciwieństwie do poprzedniej, stwarza nauczycielowi akademickiemu szersze pole autonomii w podejmowaniu decyzji dydaktycznych. Tym, co tę autonomię redukuje, są relacje pomiędzy nim oraz innymi podmiotami edukacyjnymi na poziomie instytucji oraz inne zakłócające czynniki instytucjonalne o charakterze rzeczowym. Te jednak można rozpoznać, przygotowując projekt, a także przewidzieć możliwości ograniczania ich wpływu lub wykorzystania go dla pożytku realizacji założonych celów i zadań.

3. Najważniejszymi elementami **koncepcji skoncentrowanej na osobie studiującej i procesie studiowania** są jej właściwości oraz zachowania związane z samodzielnym studiowaniem, a także oczekiwane kompetencje w tym obszarze działalności. Treść tych składników determinuje dobór, konstrukcję i kolejność pojawiania się sytuacji dydaktycznych. Omawiana koncepcja jest charakterystyczna dla wszelkich form **studiowania na odległość**, co nie znaczy, że coraz częściej nie spotykamy jej także na studiach stacjonarnych. Jedną z jej istotnych cech jest zintegrowane ujęcie procesu edukacyjnego. Kompleksowość ta ma charakter wielostronny. Przejawić się może we współpracy nauczycieli akademickich, projektujących zespołowo przebieg procesów dydaktycznych oraz czuwających nad jego przebiegiem, we współpracy nauczyciela akademickiego ze studentem projektującym swoją indywidualną ścieżkę edukacyjną, w integracji celów studiowania oraz zadań dydaktycznych podejmowanych przez studenta, układów wiedzy stanowiących przedmiot jego działań oraz samych działań obu podmiotów edukacyjnych.

W opisywanej koncepcji szczególną rolę pełnią środki i materiały dydaktyczne specyficzne dla danego kierunku czy dyscyplin studiowanych przez studenta – programy studiów, podręczniki akademickie, teksty źródłowe, instrukcje, różnego rodzaju karty zadaniowe, programy komputerowe itd. Pełnią one przede wszystkim funkcję **informacyjną i sterującą**, a niekiedy też (m.in. w nauczaniu wspieranym lub kierowanym przez komputer) **kontrolną i autokorektywną**. Tym samym owe środki w pewnym zakresie mogą zastąpić nauczyciela akademickiego. Przydawanie im takiego znaczenia może rodzić niebezpieczeństwo odhumanizowania procesu edukacyjnego na uczelni wyższej. Może, to nie znaczy, że musi, bowiem o ostatecznym zastosowaniu owych środków zdecyduje tak nauczyciel akademicki pełniący rolę tutora, jak i sam student.

Rola podmiotów edukacyjnego działania zależy, być może bardziej niż w innych koncepcjach procesu kształcenia, od określenia ich kompetencji profesjonalnych, a w konsekwencji od przyjętych strategii działań dydaktycznych oraz rodzaju zaplanowanych sytuacji. Toteż podstawowymi kategoriami nauczycielskich działań według charakteryzowanej koncepcji są: **planowanie i projektowanie sytuacji zadaniowych, czynności instruujące, naprowadzające**, a także, choć w ograniczonym zakresie – **kontrolne**. Projektowanie działalności edukacyjnej, u której podstaw leży koncepcja działań skoncentrowanych na studencie i procesie jego studiowania, obejmuje następujące kroki:

**Model projektowania koncepcji kształcenia,
którego ośrodkiem jest student i jego studiowanie**



4. **Koncepcja skoncentrowana na relacjach interpersonalnych** jest najrzadziej stosowana w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego na uczelni wyższej. Być może dlatego, że wymaga od studentów wysokiego poziomu orientacji we własnych predyspozycjach, potrzebach życiowych oraz wynikających z nich edukacyjnych oraz pozasobistych uwarunkowaniach. Najczęściej stanowi ona podstawę działań projektujących i realizacyjnych na studiach i kursach podyplomowych. Jej punktem centralnym jest **grupa społeczna**, w której skład wchodzi zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicki. Stosunki interpersonalne zachodzące pomiędzy uczestnikami grupy związane są z ich statusem społecznym. Mają one podstawowe znaczenie dla przebiegu procesów edukacyjnych. Dlatego też istotną rolę odgrywa kontekst społeczno-kulturowy, w którym przebiegają owe procesy. Najważniejszym zatem podmiotem edukacyjnego działania jest nie jednostka (a więc student lub pracownik uczelni wyższej), lecz mała grupa społeczna, w skład której wchodzi zarówno studiujący, jak

i wspierający tę działalność nauczyciele akademicy. Można nawet posunąć się do stwierdzenia, że uczą się oni razem. Każdy element edukacyjnego procesu podlega tu ciągłym negocjacjom prowadzonym przez członków grupy, toteż trudno mówić w przypadku opisywanej koncepcji o jednoosobowym podmiocie działalności edukacyjnej, najwyżej zaś o osobie, która dała impuls i wyznaczyła ogólne ramy do konstruowania owego procesu. Jej czynności wydają się następujące:

**Model projektowania koncepcji kształcenia,
którego ośrodkiem są relacje interpersonalne**

Rozpoznanie grupy, jej właściwości i potrzeb edukacyjnych
(określenie warunków początkowych działalności edukacyjnej)



Wstępne zaplanowanie celów edukacyjnych grupy



*Skonstruowanie zadań, dobór informacji pełniących rolę przedmiotu czynności edukacyjnych
oraz pożądanых strategii działań grupy*



*Określenie zakresu warunków i strategii negocjacji elementów procesu edukacyjnego
prowadzonych przez grupę*



Usytuowanie ewaluacji formatywnej zajęć
(jej czasu, technik prowadzenia oraz sposobu wykorzystania dla doskonalenia pracy grupy)



Zapis projektu

Proponowane tu ujęcie projektowania działalności edukacyjnej charakteryzuje się wysokim poziomem ogólności. Nie bez powodu. Złożoność rzeczywistości, która stanowi obszar profesjonalnej pracy nauczyciela akademickiego, powoduje, że skonstruowanie **gotowych** przepisów postępowania projektującego nie tylko ograniczy możliwość jej twórczego konstruowania lub przekształcania, ale może stać się przyczyną niepowodzeń w studiowaniu. Niepowodzeń zarówno studenta, jak nauczyciela akademickiego. Stąd też przedstawione propozycje strategii nauczycielskiego postępowania o charakterze przygotowawczym, jakim jest projektowanie działań własnych i studentów, wymagają każdorazowo konkretyzacji zależnej od sytuacji, w której będą stosowane.

Kiedy mówimy o projektowaniu działań dydaktycznych, niejednokrotnie posługujemy się naprzemiennie dwoma terminami: projektowanie i planowanie. Jest to w pewnym stopniu uprawnione, ponieważ słowa **projekt** i **plan**, **projektowanie** oraz

planowanie posiadają zbliżone znaczenie⁵. Zbliżone, lecz nie tożsame. Zdaniem T. Pszczołowskiego, „Różnica między projektem a planem polega na tym, że ten pierwszy nie jest jeszcze zaakceptowany”⁶. Tak więc projekt jest przygotowaniem planu, jego pierwszym szkicem. Inaczej, staje się planem wtedy, gdy posiada wszystkie właściwości dobrego planu⁷. Można zatem przyjąć, iż układy czynności projektowania i planowania są na tyle do siebie zbliżone, że uprawnione staje się posługiwanie zamienne owymi terminami. Pamiętać jedynie trzeba, by ich elementem stały się czynności ewaluacyjne, w których za kryterium wartościowania, oprócz innych, przyjąć należy również właściwości dobrego planu⁸. Tak więc projekt działań dydaktycznych, który nabiera znamion planu czynności nauczyciela akademickiego i studenta, powinien być:

Celowy, co oznacza, że jego konstrukcja ma zapewniać – na miarę przyjętych przesłanek – osiągnięcie założonych celów, których treścią jest opis pożądanych zmian **w wiedzy, umiejętnościach i właściwościach podmiotowych studenta**. Powyższe podkreślenie zostało uczynione nie bez powodu, ponieważ jednym z typowych błędów popełnianych na etapie formułowania celów projektu programu czy scenariusza lub konspektu zajęć jest opis celów, jakie chce osiągnąć nauczyciel akademicki. Zapomina on przy tym, że bez świadomego i czynnego współudziału studenta nie jest w stanie ich urzeczywistnić. Popęlnienie błędu, o którym tu mowa, blokuje nabycie przez projekt następnej cechy, jaką jest jego wykonalność.

Wykonalny, czyli zawierający potencjalną możliwość zrealizowania założonych celów poprzez **odpowiedni** dobór metod, środków i warunków działań własnych nauczyciela akademickiego oraz studentów. Owa odpowiedniość przejawia się w wyborze tych składników zajęć, które wydają się **najlepszymi z możliwych**. Oznacza to uwzględnienie w decyzjach o charakterze metodycznym właściwości studentów, ich potrzeb, preferencji oraz cech środowiska, w którym przebiega proces studiowania. To z kolei powoduje, że kolejną cechą projektu, o jakim tu mowa, jest racjonalność.

Racjonalny – projekt jest taki wtedy, gdy zostaje oparty na podstawie rzetelnej wiedzy, uzasadniającej przyjęcie właśnie takich, a nie innych rozwiązań metodycznych.

Giętki – jeśli dopuszcza on możliwość modyfikacji zadań, metod, form i środków w zależności od nowych informacji napływających zarówno w czasie jego projektowania, jak i realizacji, bez szkody dla poziomu urzeczywistniania założonych celów. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza również przeformułowanie tychże celów. Może to być na przykład informacja o trudnościach, jakie napotykają studenci, nowych źródłach wiedzy czy o warunkach jej stosowalności.

Projekt racjonalny i giętki staje się zarazem **operatywny**, czyli przejrzysty i zrozumiały dla uczestników zajęć. Oznacza to, że potrafią oni odkryć jego znaczenie jako całości zgodnie z intencją jego autora, rozumieją też funkcje pełnione przez poszczególne elementy owej całości. Rozumienie to zakłada wniknięcie w jego istotę oraz

⁵ Por. *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, wyd. poszerzone i zaktualizowane, Warszawa 1998, WP, s. 157; W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, WP, s. 391.

⁶ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978, Ossolineum, s. 189–190.

⁷ Tamże, s. 190.

⁸ T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, wyd. IV, Warszawa 1966, PWN.

potencjalną ewentualność dostosowania go do zmieniających się warunków działań dydaktycznych. Inaczej mówiąc projekt ten posiada poszerzony zakres stosowalności.

Ze względu na właściwości procesu kształcenia na uczelni wyższej⁹ przygotowywany projekt zajęć, powinien być **złożony**, tzn. zawierać w swoich punktach węzłowych **rozwiązania alternatywne**. To czyni wprawdzie trudniejszym jego konstruowanie, lecz pozwala na większą elastyczność postępowania oraz pomniejsza poziom niepewności tak nauczyciela akademickiego (zwłaszcza wtedy, gdy posiada on niewielkie doświadczenie dydaktyczne), jak i studentów.

Teoretycznie i praktycznie **konsekwentny**, czyli – **spójny wewnętrznie**, tzn. wierzący elementy wobec siebie niesprzeczne, stanowiące swoiste przygotowanie do pojawienia się następnych. Wymóg ten dotyczy rozłożenia w czasie poszczególnych sekwencji działań prowadzącego zajęcia i studentów, ich wzajemnych zależności merytorycznych (treściowych) i funkcjonalnych oraz ich następstw.

Ocena tej właściwości możliwa w pełni będzie tylko wtedy, gdy projekt będzie **kompletny**, to znaczy obejmujący pełny cykl postępowania biorących udział w zajęciach. Uwzględniający też w swoim zapisie warunki mogące wpłynąć modyfikująco na czynności składowe owego postępowania i jego rezultaty, czyli czynniki ułatwiające, jak i zakłócające to działanie.

Pożądane jest, by projekt, o którym tu mowa, zawierał **ramy czasowe**, w których zostanie wprowadzony w życie, oraz określenie czasu trwania poszczególnych sekwencji czynności z uwzględnieniem pewnej jego **ponadwymiarowości**. Jest to jednym z warunków nadania mu cechy giętkości, o której była już mowa. To zaś z kolei wymaga nadania mu innej jeszcze cechy, jaką jest właściwy poziom ogólności.

Właściwy poziom ogólności – to cecha, a zarazem wymóg określający poziom szczegółowości, która zapewni projektowi giętkość i elastyczność oraz uczyni go punktem odniesienia dla studentów, a także nauczycieli akademickich, których działania ukierunkowuje.

Przedmiotem projektowania, o którym tu mowa, są dwie różne kategorie ludzkiego postępowania: **działań**, o różnym poziomie złożoności – od pojedynczej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, tworzącej się w toku zajęć, poprzez ich układy powiązane związkami strukturalnymi i funkcjonalnymi, do procesów studiowania – oraz **rzeczy**, środków i materiałów, którymi posługują się ich uczestnicy we wspomnianych sytuacjach. Dalsze rozważania będą dotyczyć pierwszej z owych kategorii.

W swojej pracy nauczyciel akademicki konstruuje kilka rodzajów projektów działań, które, jeśli posiadają omówione wyżej właściwości, mogą stać się planami pracy zarówno jego samego, jak i studentów. Wyróżnikiem owych projektów – planów jest interwał czasowy ich realizacji. Są to zatem plany:

- **długoterminowe**, takie jak plan i program studiów;
- **średnioterminowe** – programy pojedynczych przedmiotów lub kursów zajęć, treściowo i funkcjonalnie zakotwiczonych w planach i programach studiów, skonstruowane samodzielnie przez nauczyciela akademickiego lub we współpracy z innymi;
- **krótkoterminowe**, mające postać planów, konspektów czy scenariuszy zajęć dydaktycznych, koncentrowanych wokół szczegółowego tematu wynikającego z treści planów przeznaczonych dla działań długo- i średnioterminowych.

⁹ Patrz: J. Kędzierska, *Trud nauczycielskich decyzji* [w:] J. Kędzierska, K. Polak red., *Horyzonty pedagogicznej wyobraźni*, Kraków 1998, UJ.

Bez względu na rodzaj planu, którego projektowania nauczyciel się podejmuje, ogólna strategia jego postępowania jest podobna. Różnice zaś tkwią w ich treści, kolejności działań składowych oraz występujących między nimi związkach. Rozpoznanie wewnętrznego układu przyjętej strategii projektowania dydaktycznego bardzo wiele mówi o nauczycielu i jego osobistej teorii pedagogicznej¹⁰, ponieważ pośrednio informuje o przyjętych przez niego założeniach.

Strategia, o której tu mowa, obejmuje następujące elementy:

Analiza kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim będzie przebiegała projektowana działalność. Przez ów kontekst rozumiemy tu zespół warunków, w jakich przebiegają procesy edukacyjne – historia, tradycja, teraźniejszość i przewidywana przyszłość dużych grup społecznych (społeczności światowej, narodowej), których częścią są studenci i ich nauczyciele, właściwości oraz uwarunkowania funkcjonowania systemu edukacji, cechy społeczności i kultury lokalnej, tradycje, a także zwyczaje szkoły, warunki jej funkcjonowania, bagaż doświadczeń, jakie wnoszą ze sobą zarówno nauczyciel, jak i studenci.

Uzasadnienie projektu, zawierające wartości, priorytety, zasady, wyjaśnienia przyjętych rozwiązań.

Określenie ogólnych i szczegółowych celów edukacyjnych. Cele te zawierają opis planowanych osiągnięć edukacyjnych studentów lub inaczej – oczekiwanych zmian, jakie zajdą w ich wiedzy, umiejętnościach i właściwościach podmiotowych. Cele te mają zróżnicowany poziom ogólności i są opisywane w różny sposób: w kategoriach dyspozycji do zachowań (cele ogólne) lub samych zachowań (cele szczegółowe – operacyjne). Ważne jest jednak to, że odnoszą się one do **studenta**, nie zaś nauczyciela akademickiego.

Wybór i opis procedur realizacji celów edukacyjnych zawiera kilka elementów:

Dobór zadań dydaktyczno-wychowawczych zarówno dla studentów, jak i prowadzącego zajęcia. Zadania te formułowane są w postaci pytań i poleceń żądających wykonania pewnych czynności, wynikających z celu zadania oraz wymagań, jakie spełnić muszą osoby je wykonujące¹¹.

Określenie materiału dydaktycznego, to jest zasobu informacji, którymi uczestnicy zajęć będą się posługiwali w toku realizacji postawionych zadań. Tak więc dobrane przez nauczyciela wiadomości pełnią swoistą rolę zarówno narzędzi poznawczych, jak i tworzywa, którym będą operować studenci w toku ich rozwiązywania.

Wybór strategii, metod i technik działań edukacyjnych, czyli układów działań podmiotów procesu studiowania, wykonywanych na materiale dydaktycznym dla zrealizowania założonych celów i zadań.

Określenie materiałów, środków i zasobów oraz ram czasowych i przestrzennych projektowanej działalności, potrzebnych dla urzeczywistnienia założonych celów. Jest więc to przewidywanie potrzebnych do zrealizowania założonego projektu, niezbędnych i koniecznych warunków zewnętrznych.

Opis ewaluacji i służących jej narzędzi, tzn. sposobów zbierania informacji o przebiegu i rezultatach działań częściowych i końcowych oraz wnioskowania na tej

¹⁰ Patrz K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli, geneza, badanie i kształtowanie*, Kraków 1999, Wydawnictwo UJ.

¹¹ Por. R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 511; W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987, s. 115.

podstawie o ich wartości po to, by móc udoskonalić sam projekt, oparte na nim działanie, a także jego rezultaty.

Przeprowadzony tu opis strategii projektowania dydaktycznego o charakterze systemowym miał na celu uzmysłowienie Czytelnikowi, że spojrzenie w sposób zintegrowany (holistyczny, całościowy) na to wszystko, co **dzieje się** w systemie edukacyjnym, pozwala dostrzec całą złożoność zjawisk i procesów pedagogicznych oraz ich rezultaty na tle w miarę pełnej konstelacji ich związków. Ułatwia analizę rzeczywistości pedagogicznej oraz jej intencjonalne tworzenie lub modyfikację. Nie bez powodu padło tu określenie **w miarę**. Istnieje bowiem również taki obszar działań oraz ich efektów pedagogicznych, który nie poddaje się bezpośredniej obserwacji, a tym samym pomiarowi i tzw. „obiektywnej interpretacji”¹². Jest to już jednak zupełnie odrębne zagadnienie.

Literatura

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, PWN.

Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987, Wyd. UŚ.

Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, WSiP.

Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP.

Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków 1999, Wydawnictwo UJ.

Proces kształcenia – podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli, Warszawa 1984, WSiP.

¹² Mowa tu o tzw. *programie ukrytym* za różnymi elementami systemu edukacyjnego; patrz m.in. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.